

ルーツの異なる子ども同士の関わり方について

ー保育士の抱える葛藤に焦点をあててー

鬼頭弥生

(東海学院大学短期大学部)

要 約

本研究の目的は、少数地域での外国にルーツを持つ子どもと関わる保育士の困り感を通して、コミュニケーション上の問題点を明らかにし、ルーツの異なる子ども同士の関係づくりのためのアプローチ方法を見出すことである。

文部科学省委託による幼児期における国際理解の基盤を培う教育に関する調査では、集住地域(多数：同一国籍型)と都市型分散地域(多数：多国籍型)に教育の指導上に大差ないことが報告されているが、少数地域での実態は明らかにされていない。そこで、本研究は少数地域の園を対象に子どもの関わりについて自由記述によるアンケート調査を実施した。その結果、少数地域では同一国籍型と異なり、多国籍型では園内に母語を話す仲間がいないことで子どもは孤立し、差別のきっかけも生じやすいことが明らかになった。共通点として、保育士は意思疎通が困難な子ども同士のトラブルの際に仲介役を担うことができず申し訳ないと思っている。一方で、一人だけのために特別なことはできないとも考えられている。以上より、ルーツの異なる子ども同士の関係づくりには、保育士が“これならできるかも”と思える遊び(母語を取り入れる遊び)を提供し、差異を楽しめる関係づくりが肝要である、という手がかりを得た。

キーワード：外国にルーツを持つ子ども、子ども同士の関わり、コミュニケーション、多文化保育

(2019.12.6. 受稿 査読審査を経て 2020.2.4. 受理)

1. 問題の背景と目的

日本で暮らす外国人(在留外国人)の数は、1990年代から増加の一途をたどっている。2008年のリーマンショック、2011年の東日本大震災の影響で一時的に減少したとはいえ、2012年には外国人登録制度が廃止され、外国人住民にも日本人と同じように住民票がつくられるようになったことで再び増加傾向にある。さらに、2018年12月には外国人労働者の受け入れを拡大する出入国管理法改正案が可決、2019年4月から新たな在留資格「特定技能」1号と2号が創設¹⁾されたことにより今後様々な分野での外国人による労働のニーズが高まっていることが推察される。

この在留外国人の現状は、法務省入国管理局の在留外国人統計²⁾によると、2018年12月の時点で在留外国人数は273万1093人(特別永住者数32万1416人含む)であり、前年末に比べ16万9245人(6.6%)増加し、過去最高となった。在留資格³⁾別では、「永住者」が77万1568人(対前年末比2万2377人(3.0%)増)と最も多く、次

いで「留学」が33万7000人(同2万5495人(8.2%)増)、「技能実習」が32万8360人(同5万4127人(19.7%)増)、「特別永住者」の地位をもって在留する者が32万1416人(同8406人(2.5%)減)、「技術・人文知識・国際業務」が22万5724人(同3万6451人(19.3%)増)と続いている。

また、在留外国人数の国籍・地域数は195(無国籍を除く)で、上位10か国・地域(中国、韓国、ベトナム、フィリピン、ブラジル、ネパール、台湾、インドネシア、タイが占める)のうち、増加が顕著な国籍・地域としては、ベトナムが33万835人(対前年末比6万8430人(26.1%)増)、ネパールが8万8951人(同8913人(11.1%)増)、インドネシアが5万6346人(同6364人(12.7%)増)⁴⁾となっている。このように異なる文化を背景に持つ人々が永住・長期滞在が可能な資格を有し、日本国内で長く暮らしていくことを希望している傾向がみられる。こうした人々の日本における結婚、妊娠・出産、子育てなどの機会増加にも繋がっており、在留外国人の児童生徒も増加している。

ルーツの異なる子ども同士の関わり方について

文部科学省が実施する「公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数」の調査によると、日本語指導が必要な児童生徒は、2016 年では 4 万 3947 人(外国籍児童生徒 3 万 4335 人、日本国籍児童生徒 9612 人)であり、10 年間で 1.7 倍増(外国籍児童生徒は 1.5 倍、日本国籍児童生徒は 2.5 倍)⁵⁾ となっている。この調査では、日本語指導が必要な日本国籍児童生徒と日本語が必要な外国籍の児童生徒の両方を把握していることから、外国籍の児童生徒だけを対象とするのではなく、帰化した日本国籍の児童生徒も含めて日本語教育の支援を進めていることがわかる。

文部科学省の公立学校における帰国・外国人児童生徒に対する教育支援の主たる取り組みは次の通りである。平成 13 年度(2001 年)から日本語指導が必要な外国人児童生徒を学校生活に速やかに適応させるために、日本語指導等に対応する教員の配置、「外国人児童生徒等に対する日本語指導者養成研修」を実施し、平成 15 年度(2003 年)からは日本語の初期指導から教科指導につながる段階の「JSL カリキュラム」⁶⁾ の開発も進められている。さらに 2008 年に発表された「外国人児童生徒教育の充実方策について」⁷⁾ では、学校入学前の外国人の子どものための初期指導教室(プレクラス)の実施や外国語の分かる地域人材を支援員として学校に配置する事業を新たに実施している。2016 年に発表された「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」⁸⁾ では、専門的知識が十分でない学校・教員が「JSL カリキュラム」による指導を行うため、指針、手引き、教材等の必要な情報をパッケージとして提示、外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のモデル・プログラムの開発・普及、各学校で開発・蓄積された教材の共有・活用の促進(教材検索サイト「かすたねっと」の機能改善・強化)等、総合的・多面的に取り組みを進めてきている。

では、在留外国人の就学前の子どもの現状はどうか。法務省入国管理局の在留外国人統計によると 0 歳から 6 歳の乳幼児数も年々増加しており、2018 年 12 月には 12 万 4298 人と過去最高になり、2012 年から 6 年間で約 1.36 倍の 3 万 2703 人増である(図 1)。ここで注目したいのは、家族と共に来日した子どもたちばかりではなく、日本で生まれ育つ乳幼児も増え続けているということである。ただし、この数値には外国籍登録の乳幼児しか反映されていない。実態は、文部科学省の日本語指導が必要な児童生徒の調査で明らかになっているよう

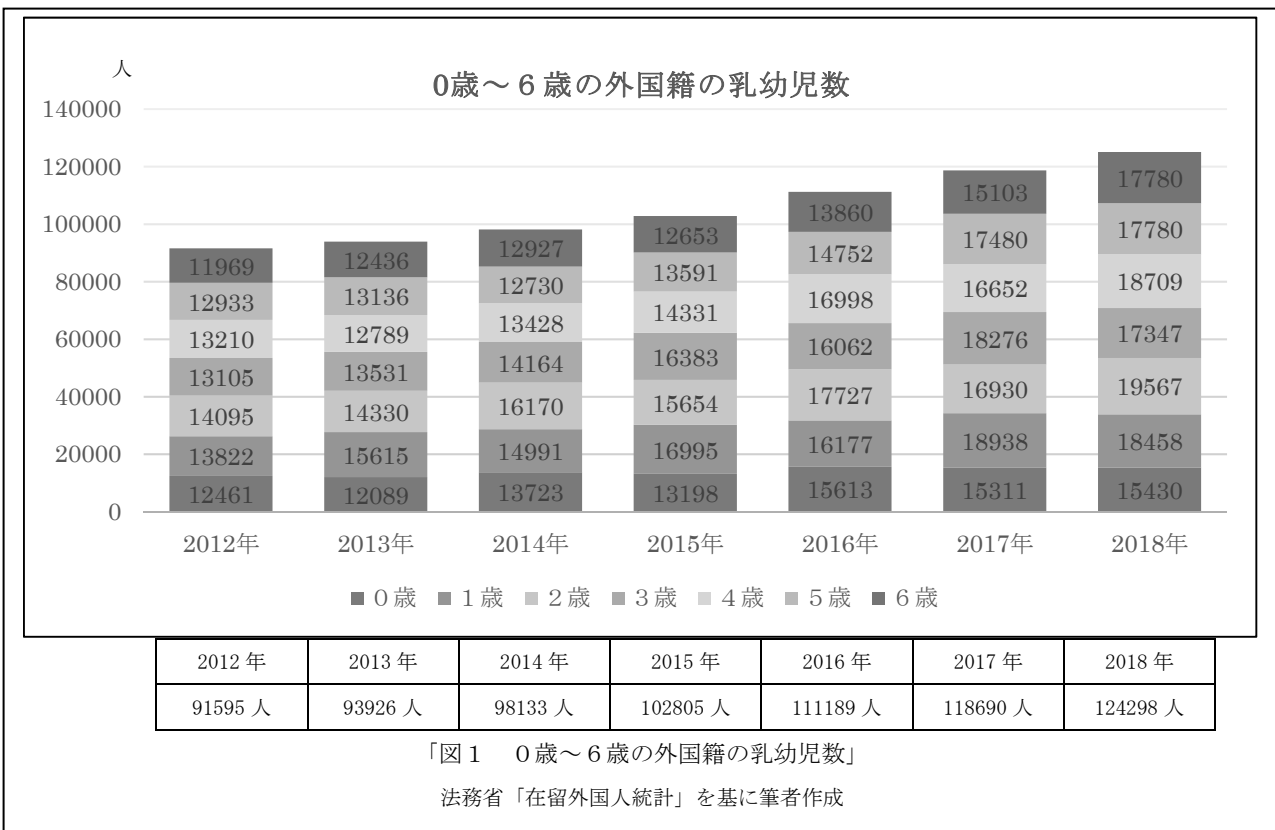
に帰化した日本国籍の乳幼児も存在しているはずである。両親の一方が日本人であり日本で出産した場合、最初から日本国籍で登録されている乳児の存在等、実際にはこの統計の数値よりも多く在留外国人の子どもが存在していることが推察される。そこで、本研究では在留外国人の子どもたちを「外国にルーツを持つ子ども」の用語を用いることとし、「国籍にかかわらず、父・母の両方、またはそのどちらかが外国出身者である子ども」⁹⁾ と定義する。

このように、就学前の外国にルーツを持つ子どもの増加に伴い、保育現場においても外国にルーツを持つ子どもの受け入れは拡大している(植田・日浦：2004、渋谷：2006、萩原：2008、ト田：2012)。この保育現場は、小学校以降の教育機関と異なり子どもにとっては生活の場でもある。たとえば、保育所では給食を提供しているが献立は日本で一般的に食する料理である。国によっては日本の味になじめないだけでなく、食する習慣がないものもある。園で日本の子どもたちと共に過ごすには、言語だけではなく、生活習慣の違い、文化の違いによる様々な捉え方の違い等、日本の保育に適応させようとするだけでは無理がある。だが、国が焦点をあてているのは、学校に適応させるための教育支援、日本語指導である。保育現場においては自治体や各園の努力任せであり、国レベルの具体的な取り組みはなされていない。言語の問題についても、外国人児童が多い自治体によっては、通訳を常駐している場合や必要に応じて通訳を園に派遣するような事業を展開しているところもあるが、すべての自治体で日常的に対応できているわけではない(品川：2017)のが実態である。そこで、本研究が焦点をあてるのは、保育園に通う外国にルーツを持つ子どもであり、多様な文化や価値観が共存し、異なる文化的背景を持つ子どもたちが共に生活をする場を営む保育を多文化保育と捉えたい。多文化保育・教育は、中島(2017)が述べているように「国レベルでは多文化教育を支える理念や施策はない」が、外国にルーツを持つ子どものためだけのものではない(堀田：2014)。現行の保育所保育指針には、保育の実施に関して留意すべき事項のひとつに「子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるようにすること」と明記されており、国籍にかかわらず互いに言葉や文化の差異を生かし、子どもたちが本来持っている能力を発揮しながら成長していける保育が求められていると言える。そのためには子どもたちが差異に対して偏見を持たずに、多様な人々と共に生きていく力

を育てていく必要がある。

アメリカのダーマン・スパークス(1994)はアンチバイアス教育と名付け、偏見にとらわれない人間を育成するために、人間の発達過程で保育者や教育者がどのような関わりをもてばよいのか、どのような環境を提供すればよいのかについて考える教育を提唱しており、最も乳幼児期が重要であるとしている。したがって、共に過ごす

生活の間でもある保育園でルーツの異なる子ども同士の関係づくりが重要と考える。そこで、本研究は多文化保育を展開するにあたり、外国にルーツを持つ子どもとのコミュニケーション上の問題点を明らかにし、ルーツの異なる子ども同士の関係づくりのためのアプローチ方法を見出すことが目的である。



2. 多文化保育に関する現状

総務省は、2006年に「地域における多文化共生推進プラン」を策定し、多文化共生において国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくことを明示している。その後、総務省は2017年に10年間の地域における多文化共生の取り組みを事例集として作成し公表している。そこでの児童に関する内容を取り上げると、外国人の子どもが日本の学校生活に戸惑わずに早期に適応できるようにするため、就学前の子どもを対象に行う「プレスクール」の取り組みが注目されている。また、子どもへの支援には保護者の理解や日本語能力が重要であることから、子どもだけでなく

保護者も対象とした取り組みや子どもの居場所づくりへの取り組み、不就学児童に対する取り組みなど、課題解決に向け各地域の実情に合わせた取り組みが紹介されている。具体的には、集住地域である愛知県多文化共生推進室が取り組む外国人幼児向け日本語学習教材等の作成をはじめとし、就学期の児童の学習のサポートおよび、就学前教育としての「プレスクール」に主眼が置かれている。では、保育の場での現状はどうであろうか。

2008年度に社会福祉法人「日本保育協会」が厚生労働省の補助事業として、各都道府県・指定都市・中核市の保育所(外国人児童を受け入れしている保育所)を対象に「保育の国際化に関する調査」を実施している。この報告書によると、回答を得た103自治体のなかで外国人保育についてのガイドラインがあると答えたのは、いずれも大阪府内の2自治体のみであった。大阪府は外国人登

録者統計の資料で2006年までは東京都について2番目に登録の多い自治体であった(2007年では3番目)。長年1位の東京都でガイドラインが存在しておらず、まさに各園、自治体任せという実態がみえる。さらに、外国人保育についてのガイドラインのない現状での取り組みの問題点や課題については、45自治体の記述から意思疎通や書類のやりとり等うまくいかない根本的な問題、他の子どもたちと同じようにいかないために子どもの成長への影響などの心配、食習慣や文化の違いからの困難、コミュニケーションがうまくとれないことからトラブル解決や緊急時の不安、通訳や保育士不足、などが報告されている。

それ以降、近年の調査では、文部科学省委託の全国幼児教育研究協会(2017)の「幼児期における国際理解の基盤を培う教育の在り方に関する調査研究」報告がある。外国人幼児が在籍する園数(2017年9月1日現在)は267園、全体(幼稚園及び幼稚園型認定こども園506園を分析対象としている)の54.0%であった。在籍する園数が多いのは、東京81.5%、愛知60.2%、神奈川55.6%と続く。都市型分散地域(多数・多国籍型:東京、神奈川、大阪、福岡)と集住地域(多数・同一国籍型:群馬、愛知、滋賀)を比較したところ、在籍人数の最大値は東京が12ヶ国で多いが、集住地域の愛知は10ヶ国で次に多く他の府県も数値にあまり差はない。また、集住地域の特徴と想定した同国人の在籍状況の全国平均は56.2%であり、集住地域(多数・同一国籍型)愛知、群馬、滋賀と都市型分散地域(多数・多国籍型)東京、神奈川、大阪、福岡を比較したところ東京が特に78.9%と突出しているが、他の府県には大きな差異はなかった。このことから、本調査の前提として、同国(母語)の人がいることで園での指導上の困り感に差が出ると考えられていたが、集住地域と都市型分散地域の受け入れ状況には大きな差がなく、地域を分けて分析・考察する必要がないことが報告されている。しかしながら、家庭や幼稚園等への支援は、言語指導の資料や通訳の派遣、要請に応じた翻訳など教育活動に直接かかわる多様な内容になっているものの、集住地域の実施率が高い結果となっている。このことから、集住地域は通訳者の配置がなされている園が多いのに対して、多数・多国籍型の園では各自自治体レベルでの多言語対応が容易ではなく、現場の要請に応じた体制を整えることも難しい現状が推察される。

この他の取り組みとして誰もが閲覧できるように、かながわ国際交流財団がホームページを開設し、「外国につ

ながる親子のための入園のしおり～保育園での生活や持ちものについて～」を多言語で公開、社会福祉法人大阪ボランティア協会のホームページでは、多文化子育て支援ガイドブック『日本語でつたえるコツ』をウェブで公開している。このように、各自治体において様々な取り組みがなされているが、保育実践現場での具体的な施策は未だ存在していないのが現状である。

先述したとおり、すべての自治体で日常的に通訳による対応ができていくわけではなく、実際には集住地域と都市型分散地域においても取り組みに差がある。そのうえ、少数地域は調査対象から外れていることが多く実態が明らかになっていない。クラスに1人か2人程度で何か対策をする必要もないだろう、1人か2人ならなんとかだろうと捉えられているのではないか。調査に上がってこない少数地域の園では、通訳者の配置も要請に応じた翻訳も期待できないと推測する。仮に、全園児数の10%程度の人数であるとして、多種の国籍にわたる外国にルーツを持つ子どもが在籍していれば、一人一人の国の実状に合わせた対応は極めて困難であり、マジョリティに合わせる保育にならざるを得ない危険が潜んでいることが推察される。それゆえ、外国にルーツを持つ子どもの在籍が全園児数に対する割合の少ない保育園(10%程度)での実態を把握し、保育現場の実状に即した多文化保育へのアプローチを明らかにすることが急務である。

そこで、外国にルーツを持つ子どもとのコミュニケーション上の問題点を明らかにすることで、ルーツの異なる子ども同士の関係づくりのためのアプローチ方法を探り、実状に合った多文化保育の実践につなげたい。そのため、外国にルーツを持つ子どもが全園児数の10%程度占めるA市立保育園とB市立保育園の保育士にアンケート調査を実施することとした。

3. 研究方法

3-1 調査協力者

地域によって外国人住民の偏りがあり、近年になって急に外国にルーツを持つ子どもが増えてきている保育園がA市とB市にある。同県内のA市、B市はともに少数地域であり、市役所に常駐している通訳者は1名である。急に増えているため、全園児数の10%程度の保育園では、まだ十分な対応策が講じられていないと推測する。そこで、本研究では、A市内にあるA市立保育園(以下A保育園)とB市内にあるB市立保育園(以下B保育園)に勤務す

る保育士を調査対象とした。外国にルーツを持つ子どもの在籍状況について、A 保育園は毎年全園児数の 5～8%程度であるが、ブラジル国籍の子どもの多くが占めていた時期から変化し、近年では多国籍にわたり 1 年や数ヶ月で入退園がみられる場合もある。

一方、B 保育園は去年まで 1～2 人の在籍数であった状況から今年度に入り一気に 10 人に増加した。これには隣の市の保育園が満席状況になり、近隣である B 保育園の付近に派遣業者が外国人労働者の家族の住居を用意している背景がある。ただし、国籍はブラジルのみである。保育士の構成は以下のとおりである。

A 保育園：担任 11 人、担任補助(クラス固定)10 人、フリー4 人、合計 25 人(外国にルーツを持つ子どもの国籍：フィリピン、ベトナム、中国/全園児の 8%)

B 保育園：担任 8 人、担任補助(クラス固定)5 人、フリー3 人、合計 16 人(外国にルーツを持つ子どもの国籍：ブラジルのみ/全園児の 10%)

3-2 調査の手続きと方法

調査時期は 2019 年 7 月である。アンケートは A 保育園の保育士 25 人、B 保育園の保育士 16 人に依頼した。質問内容は以下である。

1. 外国にルーツを持つ子どもと関わることで困っていることはありますか。(はい いいえ)
2. 困っている方はどのような場面で困っているのか具体的に教えて下さい。
3. 差しさわりがなければ外国にルーツを持つ子どもとの関わりで印象に残っているエピソードを教えてください。
4. 外国にルーツを持つ子どもが共に過ごすために必要だと思われる援助・体制があれば教えてください。
5. 保育士、保育園にとって行政などからどのような支援があるとよいと思われますか。
6. 必要なら外国語を学ぼうと思われますか。(はい いいえ)

1 と 6 の質問項目以外は全て自由記述とした。先行研究での調査形式は、自由記述では数量的な分析が困難であることから、プリコード項目によるアンケート調査が主であった。自由記述は選択肢形式の回答と比較して定量的に分析することは困難であるが、アンケート実施者

が見落としていた視点について述べられている場合や問題に対する認識を深め、新たな解決案を生み出すための貴重な提言が含まれていることが多い(今ら：1995)。本研究では、実態を把握するだけではなく、保育士の潜在的な意識を読み取ることに主眼をおく。ゆえに、今回の調査では自由記述回答形式を採用した。

3-3 分析方法

自由記述の分析には、キーワード(KW)分類法を採用した。キーワード分類法は、中岡ら(1991)によって回答文書からキーワードを抽出し分類、集計を試みる分析方法として開発された手法である。さらに、今ら(1995)がこのキーワード分類法を改良し、自由記述文の分析作業を構築している。この方法は、自由回答文章からキーワード(文章中のポイントとなる語句)を抽出し、関連するキーワードの構造化を行い、最終的にマルチアンサー形式のプリコード項目によるアンケート調査と同様な集計を可能とするものである。今らは、この方法でインハウスエンジニアに対する問題意識を構造化している。本研究でも、保育士の外国にルーツを持つ子どもが在籍する保育に対する問題意識を分析するための手法に、キーワード分類法が適していると判断し採用した。ただし、本研究は個々人の意見の特徴を定量的に把握することが最終目標ではない。個々人の思いの共通項を探索しながら、そこに潜む保育士一人ひとりの思いを拾い上げることで問題点を見出すことが目的である。したがって、下記の①から⑤の手順を筆者が手作業で行い、保育士の潜在的な思いを見落とさないことを重視して分析を行った。

<KW 分類法による文章処理の流れ>

- ① 自由記述文原文をデータベースに入力する
- ② 自由記述原文から文章を分割し、要約・整形文を作成する
- ③ 要約・整形文よりキーワードリストを抽出し、キーワードリストを作成する
- ④ 抽出されたキーワード群をグループ化し分類する
- ⑤ 構造化された結果について集計を行う

4. 結果と考察

4-1 外国にルーツを持つ子どもとの関りにおける困り感

まず、質問 1 の結果は表 1 のとおりである。今年度に入り、急に増えた B 保育園の保育士全員が「困っている」

ルーツの異なる子ども同士の間わり方について

と回答しているのは当然の結果と言えるだろう。

一方、A 保育園の「困っている」と回答した保育士は 21 人中 19 人、「困っていない」と回答した保育士は 6 人という結果であった。「困っていない」と回答した 6 人中 2 人は、クラスに外国にルーツを持つ子どもがいない、他 4 人はクラスに在籍している外国にルーツを持つ子どもは日本語が通じる・話す、自身が簡単な単語を調べて使うことでなんとか伝わっているという理由が記述されていた。

表 1

「外国にルーツを持つ子どもとの間わりで困っているか」

	困っている	困っていない
A 保育園 (25 人)	19 人	6 人
B 保育園 (16 人)	16 人	0 人

次に、質問 2 の自由記述回答(回答者 35 人: 複数回答)をキーワード分類法で分析した結果は表 2・表 3 のとおりである。キーワードで分類する際、文脈に埋め込まれた意味が埋もれてしまうことのないようキーワード抽出は最低限にした。キーワード抽出により意味合いが変化してしまう恐れがあるものはその他のカテゴリーとした。そこで、言葉に関する困り感では、1 つ目は子ども・保護者の話す言葉が分からない、2 つ目は自分が発する日本語が伝わらない、3 つ目は共通言語を持たないので伝え合いができない、の 3 つに分類し、それぞれに付随する文をカテゴリー化した。

(1) 子どもに対する困り感

子どもの言葉が分からない(26/35 人)では、せっかく言いに来ってくれるのに、言葉が分からないためにどう対応してよいのか迷う(3 人)、訴えに気づけない(3 人)は、直接訴えに来ないが母語で呟いている姿を見かけたときに何か言いたいことがあったのだろうと子どもの姿から想像するが、気づいてあげられなかったことに心が痛む場面からである。次に、子どもが不安になる(3 人)は、訴えを理解できないことで子どもが保育士に言っても仕方がない、友だちに話しかけても仕方がない等、コミュニケーションを取る手段がないので不安になる姿が見られる場面からである。さらに、子どもが不安になることで、保育士には子どもに対して申し訳ない気持ちが湧いている。子どもの気持ちを汲み取ることができない、気持ちを理解することが難しい、表情で読み取るしか手段がなく難しい、という表現からは、共通言語を持たない

者同士がコミュニケーションを図るうえでの単なる困り感ではなく、保育士として子どもと向き合おうとするが思うようにいかないという葛藤が浮かび上がっている。このことから、保育士は子どもが自ら訴えてきた内容を理解することができず、子どもの気持ちを汲み取ってあげることができないことに対して、申し訳ないという気持ちを抱きながら保育をしていることが推察される。保育士としてどの子どもにも、一人一人の思いに寄り添いたいという気持ちの表れであろう。

日本語が伝わらない(29/35 人)では、園で生活するためのルールや、全体活動の時にみんなと同じように行動することを求めるときの指示が伝わらないことに関するものが主であった。なお、日本語が通じないという表現もあったが「伝わらない」のキーワードで統一した。そのなかで具体的に伝えることが困難というのは、禁止事項は両手で✕をつくり「ダメ」と繰り返すことで伝わるが、なぜダメなのか、理由を伝えることが困難であり、生活の場で必要なこともなかなか身につかないという内容であった。それでも日本語で話すことしかできない保育士としては、ジェスチャーや他の子どもの見本を見せる、実物を見せる等工夫をしながらやりとりをしている。だが、どこまで伝わっているのか、何が伝わっていないのか確認する手段がないため、伝わらないことで困るだけでなく、保育士自身も不安に陥ることがあることが調査からわかった。

さらに当然であるが、共通言語を持たない者同士では伝え合えない(15/35 人)ことで困る場面が出てくる。伝え合えなければコミュニケーションが取れず意思疎通が困難になる。保育士と子ども間だけでなく、子ども同士においてもお互いの気持ちを伝え合うことができないためトラブルが発生する。この時、子ども同士思いをぶつけ合うことができないために仲介に入るが、保育士自身も本児の気持ちが汲み取れないため代弁できない、日本の子どもの思いも日本語以外話せない保育士では伝えることができない。なぜ怒っているのか理解してあげることができないことから、本児の苛立ちが収まらず爆発する場面もあることが記述されていた。このような姿を目の当たりにして、一層対応に思い悩んでいることが記述から伺えた。子どもの気持ちに寄り添うことが基本と捉える保育士にとって、何も講じるすべがなくこの姿を出させてしまうのは不本意なことだろう。ここでも保育士の葛藤が浮かび上がっている。このような葛藤から、一人の回答には「日本語も分からない子どもが保育園に登

園しても楽しいのだろうか疑問に思う」(A 保育園)という記述が添えられていた。

以上言語面についてみてきたが、外国にルーツを持つ子どもが日本の保育園で共に過ごすにあたり障壁となっているのは、周知のとおり言葉のみではない。保育園で出される給食についても、各国の食文化の違いから問題点が幾つかみられる。まず保育士側からの基本的な認識は、「食べてくれない」ということである。だが、子ども側からすれば、和食の味が合わない、野菜や魚を食べる習慣がない等、白いご飯しか食べられないのである。この状況を、子どもの食べられないものばかりを並べているにもかかわらず、偏りがある、食事が進まない、口にしようとしないので困る等と捉えている。要因は園側の都合によるものと言えるが、子どもが食べてくれないで困るという認識であることがわかる。なかには「一口でも口に入れてみて合わなかったから食べないというのなら仕方がないが全く口に入れようとしないので困る」という記述もみられた。ただ、給食が口に合わないのであれば自宅から昼食を持参すれば解決することかもしれないが、園側としては、持ち込まれた食べ物で万が一食中毒になった場合に責任が持てないという事情がある。食べ物に関しては致し方ない部分もあるのだろう。

最後にその他のカテゴリーは、食べ物同様、文化の相違により物事の捉え方が異なるため、どのようなことで困るのか想像しにくいことや、ちょっとしたニュアンスを表現できないことからくる困り感である。もう一点は、一斉活動の時の参加しない姿について、どのように解釈すればよいのか判断に戸惑うというものであった。活動内容が伝わらないために子どもが理解できずに参加することができないのか、或いは単にその活動がやりたくなくて参加しないのか、子どもの気持ちを読み取ることができずにどう関わればよいのかジレンマを抱えていることが読み取れる。

(2) 保護者に対する困り感

子ども・保護者に対して相手の言葉が分からないことよりも日本語が伝わらないことで困っている場面が多く挙げられているが、特に保護者に対しては顕著である(分からない/14人、伝わらない/29人)。これは、保育士が保護者に園で一日過ごすための園生活で慣例になっていることや園行事、園での持ち物等伝える多さが16人(伝わらない4人、依頼事項、行事等伝えるのが困難12人)の文脈から伺える。もちろん、伝わらなくて困っている

ことはそれだけではない。「今日は〇〇ちゃんとこんなことをしましたよ」など、その日の出来事や様子を伝えたいが伝わらない、伝えることができない、という残念な思いを抱えていることが読み取れる記述が回答者の半数あった。保育士として園での子どもの様子を知らせ、子どもの変化を保護者と共有したい思いを抱えていることが推察される。

保護者の言葉が分からないでは、子どもを理解するために家での様子、体調等、子どもに関することを聞かなくても知ることができないことに主眼がおかれている。ここでもやはり、子どもに関することを保護者と共有し合いたい思いが現れている。

さらに、伝え合えない内容をみていくと、コミュニケーションがうまくとれない、連携がとれない、情報交換ができないと続き、いずれも相手の言葉が分からないために知ることができない、伝えることができないことから、信頼関係を築いていくことが容易ではないことになっている。

そこで、保育士たちは伝え合う手段として、タブレットやスマホの翻訳アプリを使用している。だが、翻訳アプリでの言語は、一般的に使用頻度の高い言語の対応であるため万能ではない。日本語に方言があるように諸外国にも地方によって方言があり、同じタガログ語でも全く通じず翻訳機能が使えないという記述も見られた。一方で、保護者との伝達にスマホの音声翻訳アプリを活用している保育士からは、時々意味合いがズレていることがあり、翻訳がこちらの意図することと一致しているかどうか判断できずに困っていることが挙げられていた。このことは、園に通訳者の配置がなく、頼るものが翻訳機しかない状態のなかで保育を行う者にとって、大きなストレスになっていることが読み取れる。

その他のカテゴリーでは、文化の相違からくるお互いの理解困難、熱を出したときの電話連絡、緊急時に電話が繋がらない等挙げられているが、最も困り感が強く現れていたのは、送迎時は祖父母であるという点であった。外国籍の住民は基本的に就労のために滞在していることから、共働きがほとんどであり就労時間も長い傾向がある。そのため、両親は日本語を覚え話せる人であっても、送迎時は全く日本語がわからないどころか英語も通じない祖父母である家庭もある。日本語が伝わる保護者の家庭には手紙を書いて渡してもらうことでやりとりを行っているが、保護者と連携を図ることは容易ではない要因がここにも挙げられていた。

ルーツの異なる子ども同士の関わり方について

これらのことから、保育は保護者との共通理解が大切であることを踏まえている保育士たちが、なんとか共有できないものだろうかと奮闘している様子が浮かび上がっていた。だが、個々人での努力のみで対応しきれることではないことは明らかである。

表 2

「どのような場面で困っているのか①」

子どもに対する困り感		
言語面	子どもの言葉が分からない(26人)	分からない(3人)
		分からない+対応に迷う(3人)
		分からない+気持ちを理解することが難しい(3人)
		分からない+訴えに気づけない(3人)
		分からない+子どもが不安になる(3人)
		分からない+気持ちを汲み取ることができない(3人)
		分からない+気持ちを汲み取ることができない+申し訳ないと思う(6人)
		分からない+表情で読み取るしかなく難しい(1人)
		分からない+何を描いたのか伝わらないことがある(1人)
	日本語が伝わらない(29人)	伝わらない(11人)
		伝わらない+指示内容が理解できない(3人)
		伝わらない+どこまで分かっているのかわからない(2人)
		伝わらない+どこまで分かっているのかわからない+保育士が不安になる(4人)
		伝わらない+具体的に伝えることが困難(5人)
		伝わらない+生活の場で必要なことがなかなか身につかない(2人)
		伝わらない+絵本の読み聞かせで見ることができない(2人)
		伝わらない+絵本の読み聞かせで見ることができない(2人)
	伝え合えない(15人)	伝え合えない(4人)
		伝え合えない+コミュニケーションがとれない(4人)
		伝え合えない+トラブルの仲介が困難(4人)
		伝え合えない+意思疎通が困難(3人)
		食べてくれない(5人)
		食べてくれない+偏りがある(5人)
		食べてくれない+和食がダメ(2人)

食事面	食(食べ)れない(5人)	食べてくれない+野菜は口にしない(3人)
	食(食べ)れない(5人)	食べてくれない+文化の違いによる困り感が分からない(3人)
その他(4人)		文化の相違による子どもの困り感に気づきにくい(2人)
		活動に参加しないのは理解できていないからなのか、やりたくないからなのか解釈に困る(2人)

表 3

「どのような場面で困っているのか②」

保護者に対する困り感		
言語面	(14人) 言葉が分からない	分からない(5人)
		分からない+子どもの家での様子を知ることができない(5人)
		分からない+子どもの病気や怪我に関する共通理解ができない(4人)
	(9人) 日本語が伝わらない	伝わらない(4人)
		伝わらない+依頼事項、行事内容等伝えるのが困難(12人)
		伝わらない+子どもの様子を伝えることができない(9人)
		伝わらない+子どもの様子が説明不足になる(2人)
		伝わらない+どこまで伝わっているのか不安(3人)
	(9人) 伝え合えない	伝え合えない(5人)
		伝え合えない+コミュニケーションがうまくとれない(7人)
		伝え合えない+連携がとれない(4人)
		伝え合えない+情報交換ができない(2人)
		伝え合えない+信頼関係を築いていくことが容易ではない(1人)
	(5人) 対応しきれない	タブレットの翻訳が合っていない時がある(3人)
		翻訳した言葉と意味合いが合っているのかどうか分からない(3人)
		スマホのアプリの翻訳でも通じない(1人)
その他(10人)		緊急連絡時に電話が繋がらないことが多い(1人)
		子ども同士のトラブルにおいて国による考え方の相違(1人)
		文化の相違による理解の困難(2人)
		発熱時などの電話連絡(2人)

送迎は日本語が全くわからない祖父母のため家庭と連携が取りにくい(4人)

4-2 エピソードから浮かび上がる問題点

ここではエピソード記述から問題点を考察する。質問3のエピソードについては8人の保育士から記述が得られた。以下にその一部を紹介する。(文脈が壊れない程度に簡略化して掲載)

エピソード① 3歳児クラス

日本人の父親、フィリピンの母親をもつRは、「かして」「入れて」「バンバンつくる」(銃のこと)の3つの日本語はよく言う。片言で簡単な日本語は話すがこちらが聞いたことには答えることができない。聞かれている内容が理解できないようで、答えられないことは全て「いややってー」と言いながら下を向いて後ずさりしていく。日常的に落ち着きがなく、すぐに部屋を出て行ったり、フラフラしていることが多い。食べる意欲もほとんど見られず食べさせれば食べるという状態である。自分から喜んで食べるのはパンのみ。他の子どもと比べ異常な甘え方をするのでかまって欲しくてフラフラするのかなと思うが、3つの単語以外はほとんど喋らず、落ち着きがないので発達に遅れがあるのではないかと思ったりもする。2歳児から入園していて、園生活は一緒に進級した仲間と支障なく過ごしているだけに、発達に遅れがあるのではないかと思ってしまうことがある。

Rの場合、母親は日本語があまり通じないが父親は日本人ということと、2歳児から他の子どもと共に進級していることで、担任はクラスの子どもたちと同じように発達になかなか伸びていかないことに疑問を抱いているようである。だが、日頃母親と二人でいる時間の方が父親と過ごす時間よりも長いことを想定すれば、家で日本語を使う機会は少ないことが推察される。仮に、子育てもフィリピンの文化が主流と想定すれば給食も馴染めないのは理解できることである。Rにとっては、自分のクラスは勿論、隣のクラスを覗いても自分と同じ母語を使う仲間がいなければ心細く不安なため、大人に異常に甘える姿があっても不思議なことではないだろう。Rは母語と日本語の狭間に置かれ、自分の気持ちをどのように表現すればよいのか分からないでいることが考えられる。外国にルーツを持つ子どもは、言葉や文化の違いから理解できないのであり、理解に時間を要するからといって

発達の遅れに直結させることは危険な考えである。このエピソードからは、両親のどちらかが日本人である場合、日本の子どもと同じようにできることを求めたり、望んでしまいがちになるという問題点が浮かび上がっている。

エピソード② 4歳児クラス

Jは、両親は日本語を話すことができるので日本語に不自由はしていない。クラスの中では、皆と違和感なく過ごし、周りの子どもたちよりも抜きんでてできることが多いため、皆がJの真似をしたり憧れの存在であり、一目置かれている。そんな存在であるが、Jから友達に関わろうとする姿は見られない。クラスの子どもたちが、Jの能力を認めており、Jに教えて貰いたくて寄って行くのである。ただ、J自身は気持ちが沈むことがあるのか、思いがままならないことがあるようで、そのような時は部屋の隅でしばらく自分の服の袖を噛んでじっとしている。そうすることで気持ちを落ち着かせてから再び遊びに戻る姿を時々見かける。Jから担任に訴えることがないので、本心はわからない。こちらの指示も理解でき、外国籍の子どもだということを忘れるくらいだが、クラスに馴染んでいないと捉えるのは間違っているのだろうか、戸惑うことがある。

エピソード②は、言葉が分かれば解決するという単純な問題ではないことが分かる。例えば、日本の子どもたちは何かを取り決める時にじゃんけんというツールを使う傾向がある。日本では当たり前のように使われるじゃんけんであるが、じゃんけんそのものが存在しない国もあるなど、取り決めるを行う時の方法は様々である。だが、外国にルーツを持つ子どもも、日本語を使い日本のルールに合わせなければクラスの子どもたちと遊ぶことができないことくらいはすぐに理解できる。Jが皆の憧れの存在となり、クラスに馴染んで見えるのは、Jの持つ周りの空気を察知して行動する能力が優れている故と考えられる。だからこそ、Jが本音を出せる機会を失っているだけではなく、思いを出すことができないのだろう。或いは、Jの知っている日本語では些細な気持ちまでは十分表現できないでいることも考えられる。いずれにしても言語だけではなく、それぞれの国の文化、考え方の相違から発生する納得のできないことが、子どもにとって起こっていることは否めないだろう。ゆえに、ここでの問題点は、子どもが納得できない要因を保育士が容易に探ることができないでいることである。

エピソード③ 5歳児クラス

去年4歳児クラスに途中入園してきたAは、5歳児クラスに進級し、全てではないが日本語で話せるようになっていく。だが、言語だけでなく、日本特有のルール、慣習等はまだ理解できていない。そのAをクラスの子どもたちが進級してから、からかうようになった。4月当初からクラスの男児が「鬼ごっこやろう」とAのことを誘ってみんなで囃し立てて逃げたりする。Aは最初のうちは仲間として声をかけて貰ったのだと思い喜んで誘いにのっていたが、5月に入ると、だんだんAもこれは遊びではないことに気づき、誘われても「イヤだー」と言うようになり、遊びに加わらなくなった。からかわれていることに気づき嫌な気持ちでいることが読み取れたため、そこから子ども同士の関係を改善中。クラスの子どもたちは、年長になってもAだけ先生の指示がわからない、動きがおかしいと捉え、からかって面白がっていた。そのため、子どもたちのAに対する見方を変えようと思い、Aの持っている能力(運動神経が抜群)が発揮できる場面をつくり、Aに自信をつけさせていった。ちょうどプールの時期になり、誰よりも泳ぎが得意で、クロールでスイスイ泳ぐことができる。これを機にAの能力が注目されるよう、時にはヒーロー的な扱いをするなど働きかけたことで、皆のAを見る目が変わってきた。

エピソード③は、日本の子どもたちが自分たちと1人だけ異なる姿を、言葉や文化の違いによるものだと理解するのではなく、クラスの中で1人だけ違うことをする変な子、年長になってみんなができていくのにまだできない子、という捉え方をしていることが問題点である。

なぜこのような捉え方になったのだろうか。4歳児クラスの時にはAに対してそのような場面はなかったことから、5歳児になり皆が成長し、それぞれのできること、できないことが子ども間で見えるようになってきたのだろう。仮に、年長児になりクラスみんなで一緒に行う活動が増えたとすれば、1人だけいつも出遅れたり、異なる行動は目立つと推測する。

Aのことをからかうようになったのが進級して間もないことから、4歳児クラスでのAの存在がどのようなものであったか問われる。園は集団保育の場であることから、保育士はクラス全体を捉えながら子どもたちと関わ

っていく。その集団の中で、日本の子どもたちが当たり前のように行っていることができないAに対して、担任は少しでも早く園生活に慣れるように一生懸命関わっていたことだろう。だが、一生懸命教えようと思うあまりに「違うよ、こうだよ」「ダメだよ」などという否定的な言葉を多く使っていなかっただろうか。周りの子どもたちは、先生のAに対する関わり方を見ている。先生の関わる姿からAがどういう子なのか認識をしていくのである。つまり、担任の関わり方がクラスでの存在に影響する。保育士が意図せず行動したこともクラスに反映していくこともある。このエピソードでは結果的に、子どもたちに“Aは自分たちと同じようにできない子”という負のイメージを植え付けてしまったことになるかと推察される。このように、保育士の関わりが子どもたちの仲間を見る目に影響することは、このエピソードの後半で実証されている。したがって、ルーツの異なる子ども同士の関係づくりには、保育士のマイノリティ児に対する関わり方をクラスの子どもたちがどのように捉えているのか注視する必要がある。

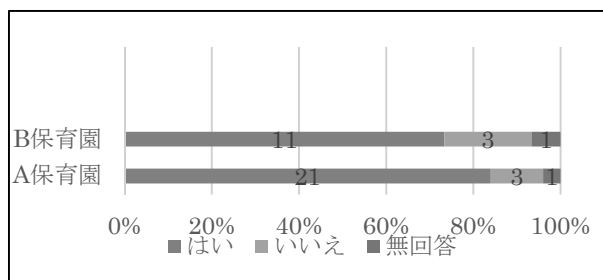
4-3 外国にルーツを持つ子どもが在籍する 保育のために必要な支援

ここでは質問4、5、6について取り上げる。質問4の外国にルーツを持つ子どもが共に過ごすために必要だと思われる援助・体制については、41人中27人の回答が得られた。その中で圧倒的に切望していることは通訳者の配置(17/27人)である。子どもの気持ちの代弁や保護者とのやりとりをスムーズに行うために、常駐は無理でも週に1回、あるいは降園時のみでも良いから来てもらいたいという記述が多数見られた。次いで通訳が望めないことを見込んで、子どもとのコミュニケーションがスムーズに行われるためのツール(万能な翻訳機や単語と絵のカード等)の整備(12人)、保育士と子どもの懸け橋になってくれる人(4人)が主たる内容であった。これらの内容以外では、「言葉や外見の違いなどから自分たちと違うことで、悪気はなくても差別のきっかけになってしまうことが多いため、外国にルーツを持つ子どもが傷つくことのないように保育したい」(A園)という記述がみられた。

質問5の保育士、園にとって行政からどのような支援があると良いのかについては、41人中24人から回答を得ることができた。ここでも主たる内容は、通訳者の配置である。通訳に関連するものでは、コミュニケーション

ン不足や連絡の困難さを解消できる支援、お便りを即時に翻訳してくれる支援、保護者とやり取りする手段としての用具(翻訳機等)の貸し出し等の記述が多数であった。また、やはりここでも保育士と子どもとの懸け橋になる人、子どもが安心して園生活を送れるためのサポートをしてくれる人、保育士と保護者の仲介役となる人の配置があげられていた。その他では、給食のメニューに外国向けのものも取り入れてもらえると良い、就学したときに勉強で差が出てしまうことが多いため就学に向けての準備を考えていけるようにしたい、外国語を学べる機会(講座)が欲しい、外国語が話せる保育士を雇うと良い、保育士不足の改善、働き方問題の改善という記述がみられた。さらには、日本に来たのだから日本語を覚えてほしい(A 保育園)、A 市の園の中で1園の1クラスに外国にルーツを持つ子どもを集めて語学のできる先生が付き、そこで保育をするのが良い(A 保育園)という記述もみられた。これは、保育士不足で保育士たちが日常的に大変な思いで保育を行っていることから出てきた提案であろう。現状、多様な子どもたちを抱えている中、言葉が伝え合えないという問題から保育する以前のことで労力を使わなければならない状況に、これ以上何もできないという思いが自由記述から読み取れる。

最後に質問6の「必要があれば外国語を学ぼうと思いますか」については、質問5の回答記述にもあったように、時間とお金に余裕があれば学びたいという条件付き1人を含むが、全体の75%の人が必要性を感じていることがわかった(図2)。



「図2 必要があれば外国語を学ぼうと思いますか」

5. 総合考察

ここまで保育士が抱える葛藤に焦点をあてて問題点を探ってきた。

具体的な言葉として「申し訳ないと思う」、「保育士が不安になる」と記述した人は35人中10人である。しかしながら、「気持ちを汲み取ることができない」、「気持ち

を理解することが難しい」、「絵を描いて教えてくれたのにわからない」、「訴えに気づけない」、「困り感に気づきにくい」、「子どもの困り感が分からない」、「表情で読み取るしかなく難しい」「意思疎通が困難」等の言葉はどれも子どもの気持ちに寄り添えなくて申し訳ない思いから出てくる言葉と捉えることができる。したがって、困っていると回答した大方の保育士が子どもに対して申し訳ないという思いを抱いていると言って良いだろう。今回の調査からは、思うように子どもと関わることができない、さらには、子ども同士の関わりにおいて仲介に入ることができない無力さを感じ、葛藤を抱えながら保育を行っていることが明らかになった。

だが、保育士は自分たちの保育を変えるのではなく、日本に来たのだから日本語をなんとか覚えてほしい、園生活に慣れてみんなと同じように活動してほしいという思いが表出されていた。この背景には、保育士不足の現状から気持ちに余裕がなく、積み重なる保育の大変さがある。このことから、クラスに1人又は2人程度の子どものために、わざわざ保育内容を考えたり、特別なことはできないと捉えられていることも明らかになった。これは、無自覚のままマジョリティに合わせる保育になっていると言えるだろう。少なからず、「伝わらない」ことから派生して「～できない」、「指示が理解できない」「身につかない」「食べてくれない」という表現をしていることから言えるのではないかな。エピソードからみえた問題点にもあったように、子どもたちは、保育士の関りからマイノリティ児がどのような子であるのか捉えていくため、無自覚のままマジョリティに合わせるような保育は是正する必要がある。

以上、実態が明らかになった。この現状において、総務省は多文化共生を推進し、厚生労働省は子どもの育ちを保障するために保育の質の確保・向上を掲げているにも拘わらず、少数であることを理由に行政機関は各園の努力任せにしたまま放置していると言わざるを得ない。各園の努力だけでは限界があり、園単独で解決できる問題でもない。少なくとも、保育士の抱えている葛藤を解消しなければ保育の質の向上は望めないだろう。

最後に、今後の課題を述べる。先述した全国幼児教育研究協会(2017)の調査結果で同一国籍型と多国籍型には、園での指導上の困り感に大きな差がないという報告であった。しかし、今回の調査対象となった少数地域での同一国籍型と多国籍型の園では、異なる課題が生じていることも明らかになった。

ルーツの異なる子ども同士の関わり方について

まず、多国籍型の A 保育園の現状から困り感を確認する。同じ学年のクラス同士で異なる母語を持つ子どもが在籍している。さらには、クラスにそれぞれ異なる母語を持つ子どもが 2 人在籍しているクラスがある。このことで、担任は他の先生と協力し合いたいが自分のクラスに在籍する国籍の子どもとのやりとりで精一杯となり、それ以上に別の国の言語に対応する余裕はない。そのため、他の先生の協力を仰ぎたいと思っても、それが難しい現状から担任が 1 人で抱え込めざるを得ることになる。ゆえに、どの子にも分け隔てなく寄り添いたいと思っているのに、1 人だけのために特別なことはできないという思いが表出されていた。

一方、同一国籍型の B 保育園は、人数の割合では A 保育園と同様でありながらも、お互い同じ母語を使用する子どもたちのため保育士同士が互いに協力しやすいという面がある。子ども自身もクラスに同国籍の仲間がいなくても、隣のクラスを覗けば母語の通じる仲間がいることで孤立することは極めて低い。なぜなら、子どもも保護者も同国籍同士でのコミュニティが B 保育園の中ででき上っているからだ。このことは、A 保育園の保育士よりも負担が少ない要因の一つとなっているだろう。自由記述回答内容においても、B 保育園の保育士の回答内容はすべて A 保育園の保育士の回答と共通しており、共通点以外は A 保育園だけに特化した記述がみられた。加えて、複数回答の量を勘案しても B 保育園の保育士の方が負担は少ないと推察される。

このような多国籍型と同一国籍型の困り感の差は、少数だからこそ顕著に表れたのだろう。園の中で同一国籍の仲間がいない状況により、子どもを孤立させないよう、差別のきっかけにならないようにしていくには、どのようにルーツの異なる子ども同士の関係をつくっていくべきなのか、様々な葛藤を抱えながら保育を行っている。これまで調査の対象や施策の対応から見過ごされてきた少数地域の実態として、今回の調査で明らかになったことは今後の課題として捉えたい。

そこで、ルーツの異なる子ども同士の関係づくりのために、日々の保育の中で保育士でもできることを提供していくことが重要と考える。もちろん、通訳者の配置は望まれる。だが、通訳者が保育を担うわけではない。しかしながら、保育士は外国にルーツをもつ子どものために何か「特別なこと」をするという感覚が拭えず、負担が大きいことはできないと考えられている。ゆえに、第一に、特別なことをするというのではなく、いかにハ

ードルを低くして保育士が“これならできるかも”と思えるあそび(外国にルーツをもつ子どもの母語を取り入れる活動)を提供していきたい。このことは、全国幼児教育研究協会の調査で、遊びを通して外国人幼児は安定し、周囲の幼児は多様性を受け止めるということが明らかになっていることから、外国にルーツを持つ子どものためだけの課題ではない。彼らと関わっていく日本の子どもたちにとっても、自分と異なる相手との関わりにおいて偏見を持つことなく差異を認め合うには、まず差異を楽しめる関係づくりが肝要である。

第二は、保育士と保護者が互いの国の言葉を教え合う仕組みをつくるのが肝要と考える。周知のとおり、保育士は言語の専門家ではないため、何ヶ国語も覚えて話すことは困難である。語学研修会を充実させることは必須と思われるが、保護者が日頃使っている言葉と日本語を伝え合っていくことでコミュニケーションが図れ、信頼関係も築きやすくなっていくだろう。ただし、就労形態により、両親と担任が直接対話できるとは限らない現状がある。この課題については、今後両園で参与観察を続けていく中で解決策を見出していく。保育士と保護者が協働して行えることを提供していきたい。

謝辞

本調査にご協力いただきました A 市立保育園、B 市立保育園の皆様はこの場を借りて感謝申し上げます。

注

1. 日本は深刻な人手不足に対応するために 2019 年 4 月より「特定技能 1 号」と「特定技能 2 号」という在留資格を新設した。特定技能 1 号とは、建設業、造船・船用工業、自動車整備、航空業、宿泊業、介護、ビルクリーニング、農業、漁業、飲食料品製造業、外食業、素形材産業、産業機械製造業、電子・電気機器関連産業の 14 の業種での「相当程度の知識又は経験を必要とする技能」と認められる業務に従事する外国人の資格である。この条件となる特定技能 1 号の上限 5 年とする在留期間のうち試験に合格すれば「より熟練した技能」が必要となる特定技能 2 号で家族の帯同が認められる。

2. 法務省在留外国人統計

http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html

3. 在留資格とは外国人が日本において行うことができる活動や地位や身分のことをさし、出入国管理および難民認

定法(入管法)により規定されている。在留資格には 28 種類あり、そのうち 24 種類が専門技術など日本で行うことができる活動で、残りの 4 種類は日本で有する身分または地位とされている。

4. 法務省

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00081.html

5. 文部科学省「外国人児童生徒等教育の現状と課題」平成 30 年度都道府県・市区町村等日本語教育担当研修より

6. JSL は、Japanese as a Second Language (第二言語としての日本語) の略である。

7. 文部科学省「外国人児童生徒教育の充実方策について(報告)」2008 年

8. 文部科学省「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告)」2016 年

9. 田中宝紀「外国にルーツを持つ子どもの課題と支援」内閣府 青少年問題調査研究会『外国人の子ども・若者セミナー』2014 年 8 月 4 日

引用文献

- 萩原元昭(2008)『多文化保育論』学文社 1 頁
- 堀田正央(2014)「多文化保育・教育とは何か」咲間まり子編『多文化保育・教育論』9-18 頁
- 今尚之、中岡良司、伊藤昌勝、佐藤馨一(1995)「KW 分類法を用いた自由記述文データベースによる意識分析手法」『土木情報システム論文集』Vol.4 1-8 頁
- 公益財団法人かながわ国際交流財団ホームページ
<http://www.kifjp.org/>
- 厚生労働省編『保育所保育指針解説』フレーベル館 平成 30 年 3 月
- レイズ・ダーマン・スパークス(1994)『ななめから見ない保育』玉置哲淳・大倉三千代編訳 解放出版社 21 頁
- 中岡良司、森弘、五十嵐日出夫、佐藤馨一(1991)「文献データベースにおけるキーワード分析の適用」『第 16 回土木情報シンポジウム講演集』181-188 頁
- 中島智子(2017)「多文化教育 - 外国につながる子どもの教

育の枠組みづくりに向けて」山野良一ら編者『外国人の子ども白書』明石書店 126-128 頁

品川ひろみ(2017)「乳幼児に関わる課題 - 保育所を中心として」山野良一ら編者『外国人の子ども白書』明石書店 63-65 頁

渋谷恵(2006)「乳幼児をとりまく多文化的状況」山田千明編著『多文化に生きる子どもたち』明石書店 11-31 頁

総務省(2006)『多文化共生の推進に関する研究会報告書〜地域における多文化共生に向けて〜』2006 年 6 月

総務省(2017)『多文化共生事例集 2017〜共に拓く地域の未来〜』作成/多文化共生事例集作成ワーキンググループ

社会福祉法人日本保育協会(2008)『保育の国際化に関する調査研究報告書』

https://www.nippo.or.jp/research/2008.html#h20_b

社会福祉法人大阪ボランティア協会ホームページ

<http://www.osakavol.org/index.html>

ト田真一郎(2012)「日本における多文化共生保育研究の動向」『エデュケア』第 33 号 13-33 頁

植田都・日浦直美共訳(2004) J. ゴンザレス・メーナ著『多文化共生社会の保育者』1 頁

全国幼児教育研究協会(2017)「幼児期における国際理解の基盤を培う教育の在り方に関する調査研究 - 外国籍などの幼児などの幼児が在園する幼稚園の教育上の課題と成果から -」『幼児期の教育内容等深化・充実調査研究』平成 28 年度 文部科学省委託

付記

本研究は、その一部を日本保育文化学会第 6 回大会で口頭発表をしている。

A study on how children with different roots
interact
—Focusing on nursery teachers' conflicts—
KITO Yayoi